

COMMUNICATION 1 - RÔLE(S), FORME(S) ET USAGE(S) DES DONNÉES ISSUES DE L'ÉVALUATION DANS LES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT D'ÉQUIPES ÉDUCATIVES EN PROJET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

PIRARD, Florence, Université de Liège (BE)

RÉSUMÉ

Cet article porte sur les conceptions de l'évaluation exprimées par des professionnels impliqués dans des dispositifs d'accompagnement en réseau dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants. A partir d'une démarche de recherche en théorisation ancrée, il montre comment différentes cultures de l'éducation peuvent être porteuses de manières différentes de concevoir l'évaluation des pratiques éducatives. Il intègre une double perspective dans l'analyse : celle des accompagnateurs et celle des accompagnés.

TEXTE


Accompagnement et évaluation : deux notions intrinsèquement liées

La notion d'accompagnement est largement utilisée dans le champ éducatif avec des significations souvent différentes. Elle ne fait pas l'objet d'une définition stabilisée, mais l'analyse de son utilisation permet d'identifier plusieurs caractéristiques communes. Selon Barbier (2011), l'accompagnement serait « une action combinant l'activité d'un sujet à l'activité d'un autre sujet, ordonnée autour d'une double intention d'optimisation de l'activité accompagnée et de développement du sujet accompagné.

- L'accompagnement est continu, il s'effectue sur la durée de l'activité.
- Accompagnateur et accompagné appartiennent au même espace-temps d'activité.
- Dans la société contemporaine, les actions d'accompagnement font l'objet d'une indexation sociale positive » (p. 33).

Cette explicitation sémantique fait apparaître le lien souvent implicite entre l'accompagnement et l'évaluation. Elle souligne une double visée finalisante de l'accompagnement : à la fois productive (l'activité accompagnée) et constructive (le développement du sujet accompagné). Dans des contextes institutionnels où les enjeux de qualité de services sont devenus importants, l'accompagnement ne peut se réaliser sans évaluation, sans production de jugement de valeur. Comme le souligne Beauvais (2008), « accompagner, c'est juger » et il importe éthiquement aujourd'hui de le reconnaître et de mieux comprendre les tensions que cela peut générer.

Dans des contextes d'intervention marqués par des enjeux de qualité de services, on pourrait dire, en paraphrasant Barbier, que l'accompagnement et l'évaluation sont continus, orientés par les critères définis dans les prescrits qui peuvent faire l'objet de différentes interprétations. L'accompagnateur-évaluateur n'est un spécialiste ni de la formation, ni de l'évaluation. Il appartient au même espace-temps d'activité que les personnes qu'il accompagne dans des démarches qui ne



sont pas nécessairement individuelles, mais qui peuvent aussi être collectives. Nous pourrions prendre pour exemple, des professionnels devenus conseillers pédagogiques, des inspecteurs devenus coordinateurs qui assurent des fonctions d'accompagnement et d'évaluation sans nécessairement bénéficier d'une formation spécifique qui les a initiés à ces fonctions. Notons que, très souvent, les fonctions d'accompagnement, contrairement à celles d'évaluation, sont effectivement valorisées socialement, conduisant certains à mettre les premières en évidence et à passer les secondes sous silence.


Accompagnement et cultures de l'éducation

Pour Barbier (2011), les actions d'accompagnement s'inscrivent habituellement dans une culture du développement des compétences (« une culture de la professionnalisation » [p. 33]). Par culture d'action, il entend « un mode évolutif, et partagé par plusieurs sujets, d'organisation des constructions de sens à partir, sur et pour des activités dans lesquelles ils sont engagés, ces constructions pouvant donner lieu à communication dans le cadre d'interactions avec autrui » (Barbier, 2011, p. 57). La culture de la professionnalisation dans laquelle s'inscrit l'accompagnement serait la plus récente.

En effet, pour Barbier (2005 ; Pirard & Barbier, 2012), trois cultures de l'éducation se sont développées successivement dans nos pays occidentaux. Dans la première, la culture de l'enseignement, le savoir constitue la référence centrale du travail éducatif avec l'hypothèse d'une transformation identitaire fondée sur l'appropriation. L'espace éducatif peut alors être vu comme un espace spécialisé de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriative par « l'élève ». Il est fondé sur des rapports à l'environnement pensés en termes de conceptualisation-application (rapport théorie-pratique). Sa figure emblématique est celle de l'enseignant détenteur et transmetteur de savoirs. L'apparition de nouveaux savoirs ou de nouvelles disciplines est considérée comme le moteur du changement. Cette culture de l'enseignement, la plus présente dans le champ de l'éducation (y compris en formation des adultes), conçoit l'intervention éducative essentiellement selon une logique de communication. Lui correspondent « des pratiques d'ingénierie didactique, ordonnées autour de la conception et de l'évaluation de séquences d'activités de mise en scène et d'appropriation de savoirs ou de concepts : planification de cours, scénarios didactiques, logiciels éducatifs, etc. » (Barbier, 2009, p. 465).

Dans la seconde culture dite de la formation et qui se serait développée à côté et parfois en réaction au monde de l'enseignement, la notion de capacité (aptitude, savoir-faire, savoir-être) est considérée comme la référence centrale du travail éducatif qui repose sur l'hypothèse d'une transformation identitaire fondée sur la notion de transfert. Ici, l'espace éducatif devient un espace spécifique, « protégé »³⁹, de production de nouvelles capacités chez « l'apprenant » susceptibles d'être transférées dans d'autres situations. Sa figure emblématique est celle du formateur organisateur de situations spécifiques d'apprentissage. Les rapports à l'environnement sont conçus en termes de décontextualisation-recontextualisation. L'apparition de nouvelles pratiques ou de nouveaux champs de pratiques spécialisées est considérée comme le moteur du changement. Cette culture de la formation conçoit et organise « l'intervention éducative comme un espace-temps de transformation de capacités chez les apprenants (...) elle a permis l'éclosion et le développement de l'ingénierie de formation sous sa forme canonique, puisque, tout en les

³⁹ Métaphore empruntée à Bourgeois (1996).



distinguait, elle rapporte explicitement les espaces-temps éducatifs aux espaces-temps du travail et de la vie sociale. C'est ce qui a permis l'éclosion de la réflexion sur les objectifs, définis en termes d'activités ou de comportements attendus, et sur leurs liens avec les projets et l'évaluation » (Barbier, 2009, p. 465).


Les rapports dialectiques entre ces deux premières cultures de l'éducation ont contribué à l'émergence, dans les années nonante, d'une troisième culture : la culture de la professionnalisation (ou de développement de compétences) qui considère la notion de compétence comme la référence centrale du travail éducatif avec l'hypothèse d'une transformation identitaire fondée sur la notion de transformation conjointe de l'action et de(s) acteur(s). L'espace éducatif devient un espace de développement de compétences en situation d'activités évolutives et sa figure emblématique est celle de l'accompagnateur du développement professionnel des « praticiens » ou des « opérateurs ». Les rapports à l'environnement sont pensés en termes de transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action. Le moteur du changement se traduit, dans ce cas, par l'apparition de pratiques de gestion d'opérations combinées, auparavant disjointes. Cette culture de la professionnalisation conçoit et organise « l'espace-temps de la production des biens et services comme un espace de développement de compétences (...). Elle permet l'éclosion de ce que l'on peut appeler aujourd'hui l'ingénierie de la professionnalisation ou d'organisation d'activités de travail susceptibles d'induire un développement de compétences individuelles et/ou collectives » (Barbier, 2009, p. 465).

Cultures de l'éducation face aux enjeux de qualité de service

Les travaux de Barbier nous conduiraient à situer la référence à l'accompagnement et l'évaluation qui lui est associée dans une culture de la professionnalisation (développement de compétences). Toutefois, une recherche menée dans un contexte fortement marqué par des enjeux de qualité de service, nous a permis de montrer d'autres inscriptions possibles. Selon les manières de concevoir les enjeux de qualité de service (cultures de qualité), la référence à la notion d'accompagnement (Pirard, 2007). peut faire l'objet de différents « modes évolutifs, et partagés par plusieurs sujets, d'organisation des constructions de sens à partir, sur et pour des activités dans lesquelles ils sont engagés » (Barbier, 2011, p. 57).

Notre recherche a été réalisée à partir de l'analyse de démarches et de dispositifs dans le secteur de l'accueil de l'enfance dans lequel nous étions directement impliquées à titre d'abord de chercheuse universitaire, ensuite de conseillère pédagogique de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)⁴⁰. Dans tous les cas, notre rôle consistait dans un premier temps à accompagner des coordinateurs de l'ONE à eux-mêmes accompagner des professionnels de l'enfance dans l'élaboration, la mise en place, l'évaluation régulative et le bilan de projets d'action d'équipe dans une démarche directement inspirée des travaux du Cresas (1988, 2000). En Fédération Wallonie-Bruxelles, notre accompagnement universitaire s'inscrivait d'abord dans le cadre d'un projet européen de recherche-formation-action de l'IEDPE (Institut Européen de Développement des Potentialités de tous les Enfants), soutenu par le programme Leonardo, et s'adressait à des coordinateurs de l'ONE qui combinaient des fonctions à la fois de contrôle, d'évaluation et

⁴⁰ Organisme public parastatal en Fédération Wallonie-Bruxelles chargé notamment de l'autorisation, le financement, le contrôle et l'accompagnement des lieux d'accueil de l'enfance.




d'accompagnement⁴¹. Le premier dispositif d'accompagnement s'est déroulé dans un contexte de réforme : diffusion d'un référentiel (curriculum) psychopédagogique, transformation des fonctions d'inspection de l'ONE en fonction de coordination assurant officiellement des fonctions d'accompagnement professionnel des pratiques éducatives dans les lieux d'accueil qui ont désormais l'obligation décrétable d'élaborer et de se référer à un « projet d'accueil » (projet éducatif) ; dans les lieux d'accueil subventionnés, de définir un plan d'amélioration de la qualité d'accueil et de le réactualiser tous les trois ans. Par la suite, nous avons été nous-mêmes engagées dans la création d'une fonction de conseillère pédagogique de l'ONE que nous avons occupée jusqu'en 2013 et dans le cadre de laquelle nous avons poursuivi la mise en place de dispositifs avec le même type de démarche.

Le dispositif d'accompagnement de terrain imbrique différents espaces-temps de production de services et de développement professionnel. Il part du terrain où des professionnels des lieux d'accueil sont invités à concevoir et à élaborer en équipe un projet d'action qui leur fait sens, qu'ils mettent en œuvre durant plusieurs mois, évaluent de manière continue dans une perspective de régulation des pratiques éducatives et enfin, font bilan avec l'ensemble des partenaires. Des coordinateurs accompagnent cette démarche de mise en projet dans le cadre de réunions inter-équipes où une double représentation des lieux d'accueil (direction et accueillant de première ligne) est prévue. Ils font expliciter l'état d'avancement du projet, soutiennent son analyse à partir des observations documentées de terrain (observation écrite, photo, vidéo) et l'identification de ses effets sur les enfants, les familles et les professionnels eux-mêmes en fonction de critères dont la signification se précise durant le processus (EADAP, 2011). Ils encouragent la recherche de pistes d'ajustements qui seront elles-mêmes à expérimenter et à évaluer en équipe en fonction de critères susceptibles de devenir de plus en plus partagés. Les coordinateurs sont eux-mêmes accompagnés dans des réunions de pilotage où leurs propres pratiques d'accompagnement sont analysées dans une même perspective de régulation du dispositif. Les thématiques travaillées dans le cadre de ces dispositifs d'accompagnement peuvent être variées. Ainsi, dans la Province de Luxembourg, nous avons accompagné successivement des projets sur la gestion des moments de repas (« Manger, c'est plus que manger », Pirard, 1999), sur la liberté de mouvement des enfants (« Envie de bouger », Pirard, 2010), sur la continuité des relations adultes-enfants, sur la gestion des groupes d'âges mélangés (Pirard, 2014) et enfin, sur les relations avec les familles. Chaque thématique ne constitue qu'une porte d'entrée qui permet, grâce à la mise en projet, de susciter la réflexion des professionnels sur, à partir et pour leurs pratiques de manière rigoureuse, contextualisée et systémique dans une perspective d'évaluation régulative et d'amélioration continue de la qualité d'accueil.

À côté de ce rôle d'accompagnement de terrain, nous avons mené une recherche doctorale qui, grâce à une démarche de théorisation ancrée, nous a permis de montrer la polysémie de la référence à l'accompagnement. L'analyse de points de débat en réunion de pilotage avec les coordinateurs-accompagnateurs à partir des expériences d'accompagnement dans un même dispositif nous a permis d'identifier au moins trois logiques très différentes chez les accompagnateurs. Celles-ci sont étroitement liées à des cultures différentes de la qualité de service et de l'évaluation (Pirard, 2007 ; Pirard & Barbier, 2012 ; Pirard, Camus & Barbier, accepted ; Pirard, à paraître). L'analyse fait donc apparaître une série de tensions entre lesquelles les

⁴¹ Nous avons aussi assuré le même type d'accompagnement en parallèle auprès d'encadrants de services à l'enfance en Communauté germanophone de Belgique, mais nous ne traiterons pas de cette expérience ici.




accompagnateurs peuvent être pris et que nous avons pu rencontrer dans d'autres contextes d'accompagnement de projets de l'enfance par la suite.


L'accompagnement dit « guidé vers une qualité normative » considère l'accompagnement comme une forme de soutien aux professionnels sensés s'approprier de manière active les principes éducatifs établis dans les prescrits (référentiels et outils associés) et les appliquer selon des manières jugées acceptables dans leur contexte particulier de travail. Les visées de production (qualité de service) sont centrales tout comme l'évaluation externe dans le chef de l'accompagnateur, qui fortement impliqué dans le soutien et le guidage des pratiques et projets professionnels, introduit une extériorité par les normes auxquelles il se réfère pour juger de leur adéquation et conseiller, le cas échéant, leur réorientation. Les fonctions d'accompagnement évaluatif du coordinateur rejoignent ici la régularisation au sens défini par Vial vu l'importance accordée à la conformité aux normes établies, aux critères prédéfinis et voulus validés scientifiquement dans l'analyse des pratiques et de leur évolution.

On peut ici observer une tension fréquente pour le coordinateur qui peut en même temps valoriser des démarches participatives qui reconnaissent la part active des accompagnés dans la construction des orientations de leur travail et investir une fonction de contrôle du respect des normes établies. L'analyse de cette tension a fait apparaître le risque de manipulation : faire croire aux accompagnés qu'ils sont les acteurs de leur cheminement alors que les contours du travail sont en fait prédéterminés et que l'accompagnateur veille à mener chacun sur un droit chemin.

L'accompagnement « différencié pour une qualité intersubjective » est centré sur les spécificités des professionnels et des services et sur le soutien à autrui dans le développement et l'expression de son identité propre. Pour ce faire, l'accompagnement vise surtout le développement d'attitudes professionnelles et de capacités transversales à transférer en situation de travail comme l'écoute, l'attention bienveillante à autrui et le questionnement, etc. Il semble moins centré sur les enjeux de production de services. L'accompagnement est associé surtout à des fonctions de facilitation : valoriser les démarches engagées par chacun, porter attention aux processus de développement propres à chaque agent et à chaque service. Les questions de contenu inhérentes aux projets d'action apparaissent moins prioritaires dans les préoccupations du coordinateur. L'évaluation interne y est prédominante dans la mesure où les orientations officielles ne sont pas présentées a priori comme les références à privilégier. Elle s'appuie sur une analyse des pratiques qui valorise la diversité des références qui se dégagent de l'explicitation des différentes manières de faire et de penser des accompagnés. L'accompagnateur veille à ouvrir un espace de débat où peut être exprimé une diversité de points de vue sans qu'un consensus ne soit nécessairement recherché. L'essentiel semble se jouer ici davantage dans le processus de réflexion engagé chez les professionnels en fonction des valeurs et des repères propres que dans un résultat déterminé en fonction de critères précis. Ceci peut placer l'accompagnateur dans la situation paradoxale décrite par Boutinet (2001) : étant « à côté de l'autre », avec une implication minimale dans son action, il induit malgré lui un effet d'extériorité et de distance qui lui confère une position hiérarchique dominante même s'il ne mène pas l'action. L'accompagnement risque d'être associé à une relativité éducationnelle qui passe sous silence les prises de position institutionnelles dont le coordinateur est pourtant référent.

Enfin, « l'accompagnement interactif pour une qualité effective » repose sur l'hypothèse d'une transformation conjointe des actions (les pratiques éducatives mises en œuvre quotidiennement), des acteurs (les accueillantes et leurs encadrants avec les enfants et les familles), voire de l'environnement (l'ensemble des services inscrits dans une dynamique locale). La dimension






interactive de l'accompagnement se réalise notamment dans la recherche de points de ralliement qui engagent ensemble praticiens et accompagnateurs dans des actions sources d'apprentissages mutuels. L'évaluation interactive et négociée impliquant accompagnateur et accompagnés est davantage privilégiée, postulant que les projets peuvent être recadrés, les pratiques régulées vers d'autres possibles, les normes réinterprétées à la lumière des situations éducatives co-analysées par les différentes parties en fonction de critères dont le sens devient progressivement partagé. Elle rejoint l'idée de régulation développée par Vial qui l'associe à une pratique de « dynamique de normes instables » : la norme ne serait qu'une référence provisoire où la règle fait l'objet de réinterprétations. Ceci conduit l'accompagnateur à valoriser la confrontation de points de vue potentiellement contradictoires entre les parties tout en assurant certaines balises dans les orientations éducatives et en évitant ainsi le risque de créer l'illusion de relativité qui n'aurait pas sa place. Engagé activement dans une démarche dialectique, le coordinateur peut ici aussi rencontrer plusieurs difficultés : se présenter comme un acteur parmi les autres sans reconnaître les spécificités de sa fonction d'accompagnateur, privilégier les processus de co-construction de repères professionnels partagés sans nécessairement mobiliser les savoirs acquis dans une activité où l'expérientiel est fortement valorisé.


Que retenir pour les accompagnés ?

Notre recherche doctorale n'a pas étudié les dispositifs sous l'angle du point de vue des accompagnés. Néanmoins, chaque dispositif a fait l'objet, sur le terrain, d'une évaluation impliquant l'ensemble des acteurs qui permet de dégager certains enseignements.

L'analyse des actions menées durant 14 années successives dans une même région (1999-2013) permet de relever l'importance accordée par les professionnels de l'enfance à ce type de dispositif d'accompagnement : ancrage dans leurs réalités de terrain, soutien dans une réflexion contextualisée à partir de projets d'action susceptibles d'améliorer la qualité d'accueil, mise en réseau avec d'autres professionnels de l'enfance qui peut être perçue à la fois comme un moyen de sortir de l'isolement, de se sentir inscrit dans un collectif solidaire tout en offrant des opportunités de décentration et d'ouverture à d'autres manières de faire et de penser. Notons encore le questionnement à propos de critères qui peuvent être considérés comme connus, mais dont la signification est parfois galvaudée. À titre d'exemple, les professionnels font souvent référence à l'importance du respect des rythmes, de l'autonomie ou de la liberté de mouvement des jeunes enfants par ailleurs repris dans les référentiels, mais avec des significations souvent très différentes qui transparaissent dans des pratiques très contrastées à travers les contextes. L'analyse des pratiques dans ce dispositif permet d'interroger ces différentes significations et mises en œuvre en lien avec leurs effets sur le travail avec les enfants, les familles, les professionnels du lieu et les autres partenaires. Elle permet de dépasser la seule référence à des critères externes véhiculés par les prescrits et parfois assimilés à des injonctions. Elle favorise la co-construction de significations et de sens davantage partagés par les critères élaborés pour la régulation de l'action (Pirard, 2010). Elle s'apparente à un processus de « référentialisation » (Figari, 1994), c'est-à-dire « une démarche (...) de recherche de références pertinentes (...) pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif » (p. 48) qui, sans se fixer sur des résultats, génère des questionnements permanents.

L'analyse des expériences passées permet aussi de relever une série de difficultés organisationnelles (organisation de réunions régulières d'équipe pas nécessairement reconnues





dans le temps de travail, mise en place efficace d'un système de représentation d'équipe, gestion du *turnover* dans le personnel, etc.) ou liées aux compétences professionnelles éducatives attendues qui sont encore peu présentes dans le secteur marqué par un passé hygiénico-sanitaire. La mise en projet et l'analyse rigoureuse et documentée des pratiques en vue d'une évaluation régulative sont des démarches complexes auxquelles les formations initiales des professionnels de l'enfance (fonction d'accueil, d'encadrement et de direction) n'initient pas (Pirard, Dethier, François & Pools, 2015). Il importe, selon nous, de ne pas dissocier les apports potentiels des dispositifs d'accompagnement des acquis à développer par ailleurs dans la formation de base des professionnels de l'enfance ainsi que des apports d'autres actions de formation continue, y compris les formations modulaires. Chaque dispositif nous a permis d'identifier des problématiques majeures qui gagnent à être travaillées dans les instituts de formation initiale qui ont été associés de manière de plus en plus étroites, mais aussi dans des formations continuées plus ciblées. Plutôt que d'opposer les approches et de mettre en concurrence les intervenants, l'enjeu de professionnalisation du secteur et de l'activité nous conduit plutôt à combiner les actions d'acteurs opérant dans des cadres souvent séparés, voire cloisonnés. Si l'idée a été exprimée par certains que les dispositifs d'accompagnement allaient remplacer les actions de formation continuée individuelles proposées par des opérateurs reconnus officiellement par les pouvoirs publics, l'analyse de l'expérience montre au contraire qu'ils engagent davantage les professionnels dans des processus de formation continue qui peuvent utilement compléter les dispositifs d'accompagnement de projets en ciblant sur une problématique particulière et en systématisant l'acquisition de ressources importantes avec des formateurs spécialisés et indépendant des organes de contrôle. La logique de dispositif qui articule une série d'actions formatives, pour partie inhérentes au projet, pour partie davantage externes, peut être renforcée et offrir aux participants une diversité d'expériences inscrites dans la durée nécessaire au changement comme le soulignent les conclusions du rapport Eurofund (2015).

Enfin, il importe aussi à l'avenir d'interroger la nature des actions d'accompagnement et les modalités de leur organisation qui peuvent elles-mêmes être très diverses, mais dont les effets n'ont pas nécessairement été étudiés finement. Relevons ainsi la thématique des séminaires internationaux de la petite enfance organisés en 2015-2016 par le Centre de recherche interuniversitaire expériences, ressources culturelles éducation (Experice) et l'École normale supérieure de Lyon sur les « voyages d'étude, apprentissages et innovations » qui étudie des modalités de formation informelles, liées à diverses formes de mobilité et de positionnements. Nous réalisons dans ce cadre une étude sur les significations données par les participants à des actions type voyages d'étude dans leur développement professionnel et le recadrage opéré dans les pratiques professionnelles, actions qui ont pu être expérimentées dans les deux derniers dispositifs à partir de 2008. Elle permet d'interroger plus en profondeur ce que chacun considère comme des actions de développement professionnel et d'ouvrir à d'autres voies encore peu utilisées sur le terrain pour les professionnels de première ligne. Dans quelle mesure et à quelles conditions, la découverte de pratiques professionnelles mises en œuvre dans des contextes étrangers à tous les participants permet à ceux-ci de changer leur regard sur le travail avec les enfants, les familles, en équipe, voire plus largement avec les autres acteurs de la communauté locale et d'oser transformer leurs manières habituelles de faire ? Comment de telles expériences contribuent ou non au processus de référentialisation recherché sans tomber dans les dérives de transposition et d'application de pratiques décontextualisées dont le sens serait perdu ?



Pour ne pas conclure

Notre présentation est fondée sur l'analyse de données récoltées dans les dispositifs inscrits dans le secteur de l'accueil de l'enfance. On peut s'interroger sur sa pertinence dans d'autres secteurs d'activité, en particulier celui de l'enseignement. Le développement des fonctions d'accompagnement dans de nombreux secteurs d'activité (Paul, 2005) laisse entrevoir une transversalité dans les questions, les préoccupations des acteurs qui dépassent les spécificités de secteur. Ce symposium est l'occasion de mettre à l'épreuve cette analyse dans une perspective large de l'éducation qui dépasse le seul contexte scolaire. Il permet surtout d'enrichir la réflexion sur ce qui peut être considéré aujourd'hui comme des actions formatives sans les dissocier des questions évaluatives qui les traversent.



Références

Barbier, J. M. (2005). Voies nouvelles de professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 121-134). Paris : L'Harmattan.

Barbier, J. M. (2009). Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 455-479). Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.

Beauvais, M. (2008). Accompagner, c'est juger. *Éducation Permanente*, 175, 123-135.

Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Éducation Permanente*, 128, 27-35

Boutinet, J. P. (2001). Accompagner, une idée neuve en éducation. *Repères anthropologiques. Les cahiers pédagogiques*, 393, 11-13.

CRESAS (1988). *Partenaires de connaissance : guide pour analyser en équipe les actions éducatives* [Partners of knowledge: a guide dedicated to teams in order to analyze educational activities]. Paris : INRP.

CRESAS (2000). *On n'enseigne pas tout seul* [Teachers are not alone]. Paris : INRP.

EADAP dir. (2011). Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate) (accessible en ligne sur le site du Furet).

Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Paul, M. (2005). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.


Pirard, F. (1999). *Manger plus que manger ? Repas en question, équipe en projet...* Bertrix : Acte de la journée de réflexion « Manger, c'est plus que manger », dispositif organisé par le Groupe NOE Luxembourg et le service « Une ardeur d'enfance » en collaboration avec l'Office de la Naissance et de l'Enfance et les Affaires sociales de la Province du Luxembourg, 51-56.

Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Bruxelles : Peter Lang.

Pirard, F. (2010). Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil. In M. P. Thollon-Behar (Ed.), *Qualité de l'accueil, quel défi aujourd'hui ?* (pp. 37-68). Toulouse : Erès.

Pirard, F., & Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality of childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years an International Journal of Research and Development*, 32, 169-132.

Pirard, F. (2014). Oser la qualité, un référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (pp. 121-145). Toulouse : Eres.



Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.

Pirard, F., Camus, C., Barbier, & J. M. (accepted). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. In D. Whitebread & B. Van Oers (Eds.), *International Handbook on Early Childhood Education and Development (Western-Europe and UK section)*.

Pirard, F. (à paraître). Interroger l'accompagnement à la lumière des cultures de qualité : théorisation et mise en œuvre. In G. Brougère & S. Rayna (Eds.), ouvrage soumis aux éditions de l'ENSL, coll. Éducation dans la suite des deux journées d'études centrées sur la discussion de l'ouvrage « Au-delà de la qualité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance » organisée par l'Institut Français de l'Éducation (IFE) et du Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles et Éducation (Experice), Lyon-Paris, France.

COMMUNICATION 2 - ACCOMPAGNER POUR MIEUX ÉVALUER : LA COFORMATION AU SERVICE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION

FONTAINE, Sylvie, Université du Québec en Outaouais (CA)

CADIEUX, Alain, Université du Québec en Outaouais (CA)

SAVOIE-Zajc, Lorraine, Université du Québec en Outaouais (CA)

RÉSUMÉ

Le système d'éducation au Québec a connu d'importants changements depuis les 15 dernières années. Ces changements, motivés par l'avancement des connaissances en éducation et parfois par des raisons politiques, ont des conséquences sur les pratiques éducatives du personnel scolaire. Deux changements retiennent notre attention. Le premier concerne les retombées des plus récents programmes de formation de l'école québécoise (Ministère de l'éducation, 2001 2004, 2007) sur les pratiques d'évaluation des apprentissages. Le deuxième a trait à l'obligation pour les directions d'établissements scolaires d'atteindre des seuils de réussite scolaire élevés, les plaçant ainsi dans une approche de reddition de compte, nouvelle pour eux, où la mesure de l'apprentissage des élèves prend de plus en plus d'importance. Ces changements font en sorte que les enseignants et les directions d'établissements doivent adopter de nouvelles pratiques. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires proposent au personnel scolaire des activités de formation continue. Or, cette formation continue est souvent dispensée sous forme d'ateliers ponctuels et il n'est pas rare que les participants se plaignent de perdre leur temps, questionnent les liens entre leur réalité et les formations qu'ils reçoivent (Guskey, 2000) et déplorent l'absence de suivi entre les activités de formation. Certains remettent aussi en question l'authenticité du contexte d'apprentissage (Tillema, 2007) dans lequel ces formations ont lieu. Pour pallier ces limites, nous avons mené deux recherches subventionnées par le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du ministère de l'Éducation du Québec. Ce programme permet aux chercheurs de créer des partenariats avec les intervenants du milieu scolaire, de contribuer à la formation du